
Risques d'inégalités liés à certaines caractéristiques des manuels contemporains de langues modernes en Belgique francophone

*Risks of inequality pertaining to some characteristics of modern textbooks used
in foreign language classes in Belgium's French Community*

Germain Simons, Daniel Delbrassine et Florence Van Hoof



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5694>

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Germain Simons, Daniel Delbrassine et Florence Van Hoof, « Risques d'inégalités liés à certaines caractéristiques des manuels contemporains de langues modernes en Belgique francophone », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 11 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5694>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Risques d'inégalités liés à certaines caractéristiques des manuels contemporains de langues modernes en Belgique francophone

Germain Simons, Daniel Delbrassine & Florence Van Hoof¹

Résumé

Le manuel est un des supports essentiels du cours de langues en Belgique francophone, du moins aux niveaux élémentaire et intermédiaire. Les manuels contemporains se caractérisent par l'adoption de l'approche communicative articulée autour des quatre macro-compétences langagières. Certains manuels, plus récents, adoptent l'approche actionnelle recommandée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui est basée, entre autres, sur la réalisation de tâches. Si ces manuels possèdent de nombreuses qualités, dont la richesse des inputs langagiers et la variété des activités, ils présentent aussi certaines caractéristiques qui peuvent conduire à des inégalités dans l'apprentissage. Dans cet article, trois manuels (allemand, anglais, espagnol) sont examinés à l'aune de cette problématique des risques d'inégalités. Les premiers éléments d'analyse permettent d'isoler des caractéristiques communes à ces trois manuels contemporains : la langue de rédaction, la longueur et la densité des unités, leur nature composite et fragmentée, l'approche inductive et « spiralaire » de la présentation des nouvelles structures grammaticales, le manque fréquent d'exercices d'application ouverts précédant la tâche finale, quand cette dernière existe. L'enseignant peut réduire les risques d'inégalités d'apprentissage liés à certaines caractéristiques de ces manuels contemporains par l'usage qu'il en fait, en classe, avec ses élèves. Cette démarche présuppose que l'enseignant ait conscience des faiblesses de ces supports et des dérives qu'ils peuvent engendrer.

L'analyse que nous proposons dans cet article s'inscrit dans un vaste programme de recherche que nous avons mis en chantier en avril 2014 et qui comporte quatre grands volets : 1) la collecte de données déclaratives sur l'utilisation des manuels de langue chez des professeurs expérimentés, des étudiants en formation initiale d'enseignant et des élèves du secondaire ; 2) la mise au point d'une grille d'analyse des manuels scolaires comportant certains critères relatifs à la problématique de l'équité ; 3) l'analyse d'une unité d'un manuel contemporain d'allemand, d'anglais et d'espagnol avec une focale sur les risques d'inégalités ; 4) l'observation des pratiques des enseignants en matière d'utilisation de manuels. Le présent article se focalise exclusivement sur les points 2 et 3.

1. Cadrage théorique et contextualisation

■ Évolution des méthodes d'enseignement des langues

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la méthodologie préconisée à ce jour (septembre 2015) dans les prescrits légaux, datant du début des années 2000², est encore essentiellement marquée par l'approche communicative. Cependant, depuis quelques années, différents documents mettent davantage l'accent sur la notion de *tâches* et de *familles de tâches*³, ce qui peut être interprété comme un passage progressif de l'approche communicative à l'approche actionnelle.

¹ Germain Simons, professeur ; Daniel Delbrassine, maître de conférences et assistant ; Florence Van Hoof, assistante de formation - Service de didactique des langues et littératures modernes, Université de Liège.

² En FWB, une réforme des référentiels de compétences et des programmes est en préparation à l'heure où nous rédigeons la version finale de cet article.

³ Notamment les outils d'évaluation proposés sur la plateforme enseignement.be

Les manuels que nous avons ciblés s'inscrivent plutôt dans l'approche communicative, même si celui d'espagnol adopte davantage l'approche actionnelle par la présence systématique de tâches (rubrique « *tareas* ») à réaliser au terme des séquences.

Relevons que l'histoire des méthodes d'enseignement (Germain, 1993 ; Puren, 1988) démontre que les auteurs de manuels récupèrent aussi des techniques, procédés, approches didactiques issus de méthodes antérieures. Par exemple, certains exercices de *drills*, typiques de la méthode audiovisuelle, restent assez présents dans l'approche communicative et les exercices de simulation, tels que les jeux de rôles, typiques de l'approche communicative, sont encore présents dans l'approche actionnelle. Cette démarche qu'on pourrait, *a priori*, rapprocher du courant *éclectique* (Puren, 1994), n'est sans doute pas non plus étrangère au marché de l'édition car il s'agit de rencontrer, le plus massivement possible, à un moment T, des enseignants d'âges, de cultures et de courants didactiques différents.

Une autre caractéristique de l'évolution des manuels de langue est liée à l'internationalisation de leur marché et au développement de « produits » complémentaires : au traditionnel livre de l'élève et du maître/de l'enseignant, viennent en effet s'ajouter le livre d'exercices, parfois un livre d'accompagnement (glossaire), des CD, des vidéos/DVD, des sites internet. Cette prolifération d'outils didactiques à destination des enseignants correspond sans doute à une évolution didactique, mais est aussi liée au développement économique du marché scolaire. Enfin, depuis l'approche communicative, les manuels de langue se distinguent par une certaine *densité* des informations présentées, voire par un *éclatement* de celles-ci (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012) ; ces deux caractéristiques sont d'abord liées aux objectifs de l'approche communicative (traitement des quatre compétences), mais aussi à des impératifs économiques (un maximum d'informations sur un nombre limité de pages).

■ **Manuels contemporains et risques d'inégalités**

Précisons d'emblée que le manuel est d'abord une source possible d'*équité*⁴. En effet, il représente un support qui, théoriquement du moins, doit permettre à l'élève de conserver une trace de l'enseignement-apprentissage, une source fiable sur le plan scientifique, identique pour tous les élèves, et consultable par leurs parents. En ce sens, le manuel est un intermédiaire, un support de liaison entre l'école et le domicile qui n'a pas toujours existé. Par ailleurs, cet outil de référence devrait également permettre de *renforcer* les acquis (exercices supplémentaires figurant dans le livre de l'élève ou dans le livre d'exercices), voire de les *dépasser* (tâches proposées dans le manuel, non abordées en classe).

Cependant, trois bémols importants doivent être apportés. Le premier est lié au fait que tous les enseignants n'utilisent pas un manuel. Le deuxième concerne la gratuité de ce support. En effet, nous constatons que dans nombre d'écoles de la FWB, la gratuité des manuels est toute relative, car même si celui de l'élève est majoritairement fourni par « le prêt des livres », il n'est pas rare que les élèves doivent quand même acheter un ouvrage d'accompagnement, comme le livre d'exercices, par exemple, ou le glossaire du manuel de l'élève. Le troisième bémol est lié aux caractéristiques des manuels contemporains. Selon les choix qui ont été posés par les auteurs et éditeurs (voir point 4), le manuel peut être plus ou moins *accessible* aux élèves et à leurs parents (utilisation du support à domicile), mais aussi aux professeurs (utilisation du manuel en classe).

Notre hypothèse est donc que certaines caractéristiques des manuels contemporains de langue présentent des risques d'inégalités, à différents niveaux. Ces risques peuvent être accentués ou, au contraire, limités par *l'usage* qui en est fait par le professeur en classe. À ce sujet, précisons que cette recherche d'équité ne dépend pas (que) du bon vouloir de l'enseignant et/ou de son orientation politique ou philosophique, mais bien d'une *obligation* légale en FWB, figurant explicitement dans l'article 6 du Décret *Missions* (Communauté française, 1997) ainsi que dans le « Serment de Socrate »⁵ que les enseignants prêtent à l'entrée de la profession et qui traduit

⁴ Dans cette contribution, nous utilisons les termes *équité* et *égalité* comme synonymes, que nous opposons à *inégalité*.

⁵ Serment de Socrate : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié ».

« [...] la volonté d'amener les nouveaux diplômés à s'engager [...] à promouvoir l'égalité de la réussite scolaire de tous les futurs élèves » (Ministère de la Communauté française, 2001, p.3).

2. Démarche méthodologique

■ *Public cible et outil d'analyse*

• *Public cible*

Le public que nous avons présent à l'esprit dans cette contribution est double : les étudiants en formation initiale et les enseignants novices. Si nous nous focalisons principalement sur ce double public, c'est pour deux raisons principales. Premièrement, c'est un public que nous connaissons particulièrement bien puisque la formation initiale représente le cœur de notre métier depuis plus de vingt-cinq ans et que nous entretenons des liens étroits avec nombre d'enseignants novices que nous avons formés. Deuxièmement, on sait que l'étape de « survie » qui caractérise les premiers pas dans la profession et qui influence considérablement le reste de la carrière (Huberman, 1989), peut se traduire par une utilisation relativement servile de certains supports, dont les manuels.

• *Outil d'analyse*

Pour mener à bien notre recherche sur l'analyse des manuels à la lumière des risques d'inégalités, nous avons conçu un outil qui se présente sous la forme d'une grille d'analyse⁶. L'objectif général de cet outil est de fournir une série de critères susceptibles d'aider nos étudiants, futurs enseignants, à porter un jugement critique sur les manuels. Dans le domaine de l'enseignement des langues, il y a en effet pléthore de collections sur le marché, ce qui s'explique aussi par le fait que ces manuels, rédigés dans la langue étrangère, ciblent quasiment le monde entier (voir Évolution des méthodes). Pour un étudiant en formation et pour un enseignant novice, disposer d'un outil d'analyse est donc indispensable.

Parmi les grilles existantes que nous avons consultées (Gérard & Roegiers, 2009 ; CAF, nd), très peu incluent des critères permettant de déceler, du moins directement, des risques d'inégalités liés, par exemple, aux objectifs, à la structure, à la présentation des savoirs, à la nature des exercices proposés par les auteurs du manuel, etc. Nous avons donc intégré ces items en nous inspirant de la littérature scientifique dans ce domaine spécifique (Bautier, 2006 ; Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Delarue-Breton, 2011) qui révèlent que certains supports contemporains, dont les manuels, se caractérisent, entre autres, par leur forte densité en information, par leur nature fragmentée, composite et plurisémiotisée, et, ne sont, de ce fait, pas directement accessibles à *tous* les élèves, *a fortiori* quand ils sont utilisés à domicile.

■ *Corpus et méthodologie de recherche*

Notre analyse s'est concentrée sur trois manuels de langue différents. Le choix de ceux-ci a été opéré en fonction de la fréquence d'emploi de ces manuels par nos étudiants en stage. En d'autres termes, il s'agit d'ouvrages qui sont très fréquemment utilisés par les maîtres de stage⁷ dans leurs classes. Le choix des langues s'est porté sur l'allemand, l'anglais et l'espagnol car il s'agit de trois des cinq langues ciblées par notre formation et qui touchent un très large public au niveau européen.

⁶ Cette grille est disponible sur le site du Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen) de l'ULg, à la page suivante : http://www.ulg.ac.be/cms/c_3317645/fr/service-de-didactique-des-langues-modernes.

⁷ Les 150 « maîtres de stages » avec lesquels nous travaillons sont des enseignants expérimentés qui acceptent d'accueillir les étudiants dans leurs classes dans le cadre de la formation initiale et qui assurent la tutelle pédagogique de ceux-ci.

Tableau 1 - Manuels ciblés par l'analyse

Langue	Manuel	Auteurs	Maison d'édition	Année	Niveau	Unité
Allemand	<i>Geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche</i>	H. Funk, M. Koenig, U. Koithan & Th. Scherling	Langen- scheidt	2003	A2	1 « Freund- schaft »
Anglais	<i>New Headway English Course</i>	L. & J. Soars	Oxford University Press	1998	Inter- mediate	3 « Telling Tales »
Espagnol	<i>Gente 1 Nueva Edición</i>	E. Martín Peris & N. Sans Baulenas	Difusión	2004	A1-A2	10 « Gente en casa »

Dans le cas de cette recherche, nous nous sommes d'abord focalisés sur le manuel de *l'élève* et, dans ce manuel, sur *une unité* en particulier. Le choix de ces unités a été fait en fonction de la connaissance de celles-ci par les chercheurs. Dans le cas de l'anglais et de l'espagnol, ces unités sont utilisées comme supports d'analyse dans la formation initiale ; dans le cas de l'allemand, cette unité a été enseignée par un des trois auteurs, qui est aussi enseignante d'allemand dans le secondaire. Les niveaux d'apprentissage ciblés sont ceux auxquels s'adressent nos étudiants, en l'occurrence, le secondaire supérieur (lycée).

Chacun des trois chercheurs a d'abord analysé seul l'unité qu'il avait choisie en utilisant la grille conçue collégialement. Ensuite, chaque chercheur a procédé, indépendamment, à l'analyse des deux autres unités. Enfin, plusieurs réunions de mise en commun ont eu lieu entre les trois chercheurs afin d'isoler les points communs dans l'analyse croisée de ces trois unités. Dans un second temps, l'analyse s'est portée sur les *compléments* du manuel de l'élève, le livre du maître et le livre d'exercices. Cette extension du champ de la recherche n'a rien apporté de plus, sinon qu'elle a permis de confirmer les options méthodologiques des manuels de l'élève. Le point suivant retrace les lignes de force qui se dégagent de cette analyse croisée. Seuls les éléments qui ont fait l'objet d'une adhésion de la part des trois chercheurs ont été conservés.

3. Premiers éléments d'analyse

L'analyse que nous présentons ci-après ne doit pas être perçue comme une critique *globale* des manuels étudiés. L'angle que nous avons choisi est *particulier* : les risques d'inégalités engendrés par les options prises par les auteurs et les éditeurs de ces manuels. Les principales qualités de ces manuels contemporains sont la richesse de l'input langagier, la variété des activités conçues pour exercer chacune des compétences, une perspective fonctionnelle de la langue, et, du moins pour le manuel d'espagnol, une approche actionnelle basée sur le concept de tâche.

■ Langue de rédaction

Les trois manuels sont rédigés exclusivement en langue étrangère⁸. Ceci correspond à la fois à la volonté des auteurs et éditeurs de fournir un « bain de langue » maximal aux élèves, mais

⁸ Nombre de manuels de langues étrangères publiés en France et disponibles en Belgique sont en partie rédigés en français (consignes, explications grammaticales, etc.). Cela étant, ces manuels ont, pour diverses raisons, moins pénétré le marché scolaire belge.

sans doute aussi à un impératif économique qui est de toucher le plus grand nombre possible d'utilisateurs/d'acheteurs.

Cette présentation monolingue des savoirs enseignés peut poser problème aux élèves lorsqu'ils utilisent le manuel à domicile, ce qui engendre un premier risque d'inégalités. Que penser en effet de la réaction d'un débutant devant la règle énoncée dans le *Consultorio gramatical* de Gente (p.148) : « *Para matizar el momento exacto en que algo sucede o ha sucedido se usan las perífrasis ESTAR a punto de + Infinitivo (para expresar un futuro muy inmediato) y ACABAR de + Infinitivo (para expresar un pasado muy cercano)* »⁹ ? On se dira que les deux exemples mentionnés par-dessous la règle ainsi énoncée sont bienvenus... mais peut-être pas suffisants. À l'inverse, les auteurs du manuel d'allemand ont parfois voulu trop simplifier (la langue utilisée dans) les consignes, ce qui laisse l'élève perplexe lorsqu'il lit dans *Geni@l* (p.11) : « *Berichten : was hat er gesagt ?*¹⁰ ». Rien ne précise ce que l'élève doit concrètement faire dans cet « exercice » (noter des mots-clés, faire une synthèse ?). En outre, en raison de sa formulation dans la langue étrangère et de son manque de précision, cette consigne fait obstacle à l'aide parentale, à moins que les proches ne maîtrisent la langue étrangère et ne soient capables de décoder les attendus qui se cachent derrière cette instruction.

D'autre part, en ne recourant pas à la langue maternelle des élèves, les auteurs se privent de l'apport de l'analyse *contrastive* des deux langues (langue étrangère/langue maternelle), qui peut pourtant être très utile dans l'explication d'un point de grammaire. Un travail de fin d'études de maîtrise (Bastin, 2012), consacré à une comparaison de manuels d'espagnol édités en France avec d'autres édités en Espagne, met en lumière tout l'apport de la grammaire contrastive dans le traitement des difficultés entre deux langues du même groupe. Une telle approche de la grammaire s'avérerait également bienvenue dans le manuel d'allemand qui propose à l'élève d'établir une liste de tous les verbes suivis du datif (p.9). Cette liste pourrait être réduite si on procédait à une analyse contrastive de ce point de grammaire¹¹.

■ **Longueur, richesse et densité des unités**

Les unités analysées sont assez longues (nombre moyen de pages : 11 en anglais, 10 en espagnol, 6 en allemand) et denses, ce qui peut, à moyen terme, accroître le niveau d'hétérogénéité de maîtrise des élèves et engendrer des risques d'inégalités. En effet, vu que les référentiels de compétences en langue ne sont pas explicites en ce qui concerne la matière linguistique à traiter, principalement au niveau des savoirs grammaticaux (Simons, 2012, p.140), beaucoup de professeurs *se réfèrent* aux manuels. Dans le meilleur des cas, les enseignants décident, en équipe, d'aborder un certain nombre d'unités du même manuel par année. Le procédé est, en soi, cohérent, légitime, et sans doute préférable à une liberté totale quant au choix des savoirs grammaticaux, champs lexicaux et fonctions langagières abordés par chaque enseignant. Cela étant, l'analyse des unités montre que la richesse des inputs langagiers est telle qu'il est tout à fait possible que deux professeurs ayant travaillé sur une même unité n'aient pas abordé les mêmes savoirs. Pour ne prendre que l'exemple du manuel d'anglais, rien qu'au niveau grammatical, l'unité cible le « *past simple* », le « *past continuous* », le « *past perfect* » et la voix passive. Par ailleurs, pour cette même unité, trois entrées thématiques différentes sont possibles : les fables, les biographies, le récit de ses pires/meilleures vacances. Ceci explique pourquoi les enseignants procèdent à des choix qui peuvent augmenter le risque d'hétérogénéisation des niveaux de maîtrise.

Dans le cas du manuel d'espagnol, la cohérence de l'ensemble est renforcée par l'existence d'une ou plusieurs tâches d'aboutissement. L'*unidad 10* propose une interaction orale en deux temps (invitation au téléphone et réception à l'appartement). On notera cependant que le lexique

⁹ Traduction : « Pour nuancer le moment exact où quelque chose se produit ou s'est produit, on utilise les périphrases *ESTAR a punto de* + infinitif (pour exprimer un futur très immédiat ou proche) et *ACABAR de* + infinitif (pour exprimer un passé très proche ou récent) ».

¹⁰ Traduction : « Faire un rapport : qu'a-t-il dit ? »

¹¹ Certains verbes, comme « *helfen* » (aider), demandent le datif (*Ich helfe dir*), alors que l'usage du français prévoit le complément direct du verbe (je t'aide). D'autres, comme « *gefallen* » (plaire), fonctionnent en allemand comme en français avec un complément indirect du verbe, donc le datif en allemand (*Das gefällt mir* : cela me plaît).

du mobilier et la forme polie, pourtant deux foyers importants de cette séquence, ne sont pas réactivés à cette occasion. Il est probable que plusieurs enseignants n'auront pas mis l'accent sur ces deux aspects, puisqu'ils ne sont pas nécessaires pour la tâche finale proposée par le manuel. La question est alors de savoir combien d'entre eux vont considérer ces points de grammaire comme « vus ». Quant au manuel d'allemand, où les unités sont moins longues et moins denses, il y a probablement plus de chances que les professeurs qui travaillent en parallèle aient abordé les mêmes savoirs.

Ce risque d'hétérogénéisation du niveau de maîtrise est sans doute accru par les pratiques des enseignants : ils complètent le cours basé sur le manuel avec d'autres documents de leur choix, voire avec la combinaison de documents extraits de plusieurs manuels. Relevons d'emblée que cette démarche créative est d'abord une valeur ajoutée de l'enseignement (des langues) ; en effet, il ne s'agit pas ici de préconiser une utilisation servile et mécanique d'un support unique. Il convient cependant de garantir à *tous* les élèves un *socle commun* de connaissances et de compétences, tant dans l'emploi d'un même manuel que dans le recours à d'autres supports. De plus, soulignons le problème potentiel posé par l'utilisation conjointe de manuels hétérogènes entre eux, c'est-à-dire relevant de démarches, méthodologies ou approches, pas forcément incompatibles mais différentes et en tension. *A priori*, on pourrait penser que l'intégration de ces démarches, parfois fort différentes, conduit à un sain « éclectisme » (Puren, 1994), loin du dogmatisme aveugle, mais il n'est pas certain que les enseignants soient toujours au clair sur les fondements méthodologiques de ces supports qu'ils empruntent ci et là.

Il résulte de ces pratiques que les élèves n'ont pas nécessairement acquis les mêmes bases grammaticales et lexicales, et ce « passé linguistique » peut constituer un handicap ou un atout quand ils changent de professeur. En d'autres termes, le fait de « ne pas avoir les bases en grammaire » – une expression consacrée chez les enseignants – pourrait bien trouver son origine, en partie du moins, dans la nature des manuels de langues contemporains, non seulement vu leur densité, mais aussi compte tenu de la nature « spiralaire » de leur approche grammaticale (voir ci-dessous). Bien sûr, les élèves les plus avancés et/ou les plus aidés¹² parviennent à se débrouiller pour se « remettre à niveau », mais ce n'est pas nécessairement le cas de tous.

■ **Présentation unilingue de la grammaire, approche inductive et « spiralaire »**

La présentation des nouveaux faits grammaticaux suit le plus souvent une démarche de type inductif. À partir d'exemples extraits d'un document (semi-)authentique, les élèves sont amenés à découvrir la règle. Mais l'institutionnalisation de ces savoirs grammaticaux – quand elle est présente – se fait dans la langue étrangère, en utilisant la taxonomie grammaticale de celle-ci. Par exemple, le nom des temps verbaux suit la nomenclature propre à la langue cible, qui n'est pas toujours évidente pour les francophones (ex : « *Pretérito perfecto* » ou « *Perfecto* » = passé composé...).

Le manuel d'espagnol présente une situation très propice aux confusions sur les acquis grammaticaux : il annonce, dans les objectifs d'apprentissage de la *Unidad 8*, le futur de l'indicatif. Or ce temps n'apparaît ni dans *l'input*, ni dans les notes grammaticales fournies dans le corps de la séquence. Et il n'est clairement mobilisé par aucune tâche d'expression. On le retrouvera pourtant dans le « *Consultorio gramatical* » final (p.147) ! Certains enseignants auront choisi de le présenter à l'occasion de cette séquence, puisque l'on y aborde expressément la structure « IR a + Infinitivo », une forme périphrastique du futur.

Dans l'unité 1, le manuel d'allemand aborde l'apprentissage des pronoms personnels au datif, selon une approche inductive et spiralaire. Telle qu'elle est présentée à la page 9, cette tentative peut s'avérer inefficace et inéquitable car le tableau regroupant les pronoms personnels aux différents cas adopte une forme lacunaire, qui risque bien de le rester si le professeur n'y veille pas. Par ailleurs, aucune vérification des connaissances supposées acquises n'est proposée

¹² Nous faisons ici référence à une aide parentale qui peut prendre la forme de cours particuliers, pratique assez répandue en FWB.

dans les exercices qui suivent ; il faudra donc que le professeur-utilisateur de ce manuel veille à compléter ce dernier par des activités de consolidation.

L'approche adoptée est une approche dite « en spirale » que l'on peut synthétiser comme suit : revenir fréquemment sur une même structure grammaticale en procédant à des affinements successifs. Pour prendre l'exemple des temps en anglais, ceux-ci sont abordés par touches successives, dans un même manuel, mais aussi à travers différents manuels d'une même série. L'idée sous-jacente à ce principe de base de l'approche communicative est qu'en procédant de la sorte le manuel a plus de chances de rencontrer l'élève quand il est « prêt », dans son interlangue, à apprendre cette nouvelle structure. Cependant, cette approche en spirale présente aussi des risques quant à l'accroissement du niveau d'hétérogénéité des niveaux de maîtrise en grammaire, et donc des risques d'inégalités.

En effet, pour être efficace, l'approche spiralaire présuppose que les élèves aient travaillé, en amont, avec les mêmes manuels, et que les professeurs aient procédé aux mêmes choix grammaticaux ; or, comme nous l'avons indiqué précédemment (voir Longueur, richesse et densité des unités), la longueur et la densité des unités ne le garantissent pas¹³. En outre, selon notre expérience des pratiques enseignantes en FWB, on peut douter que la majorité des enseignants de langue d'une même école s'accorde, en début d'année, de manière précise, sur les savoirs grammaticaux qui vont être abordés et surtout jusqu'où ils vont l'être. Et quand bien même ils adopteraient cette démarche collégiale, souhaitable, sur quelles autres bases que les manuels pourraient-ils le faire ? En effet, les prescrits légaux actuels en matière de langue en FWB (*Socles de compétences* en langues modernes et *Compétences terminales en langues modernes*) manquent de précision – c'est un euphémisme – quant aux savoirs grammaticaux à aborder à tel ou tel niveau de l'apprentissage (Simons, 2012). Il en résulte à nouveau que les élèves risquent de ne pas disposer des mêmes bases grammaticales, ce qui est plus préjudiciable encore aux élèves faibles, *a fortiori* à ceux qui n'ont pas le soutien parental et/ou financier pour se remettre à niveau.

On pourrait espérer que les manuels « rectifient le tir » de cette approche morcelée des faits grammaticaux en proposant un appendice grammatical qui liste les différentes structures présentées de manière parcellaire dans les différentes unités. S'il est vrai que ces appendices existent dans les trois manuels analysés, ils sont présentés dans la langue étrangère¹⁴ et ne sont pas toujours compréhensibles. Par exemple, dans le cas du manuel d'anglais, on trouve, en fin d'ouvrage, un appendice qui reprend tous les points grammaticaux traités, tant dans le livre de l'élève que dans le livre d'exercices¹⁵, mais qui utilise de nombreuses abréviations. Pour ne prendre que les deux premières entrées de cet appendice « Grammatical items » (p.159), on lit :

« *Action and state verbs SB¹⁶ 2 p18*
Adjectives
 - *base and strong SB8 p82* »,

ce qui, on en conviendra, n'est pas limpide pour un élève du secondaire. Cela étant, on trouve aussi une « Grammar Reference » en fin d'ouvrage (p.142-156) où tous les points grammaticaux sont repris et expliqués, dans la langue cible, mais ordonnés par unités, et non par ordre alphabétique. De même, le « *Consultorio gramatical* » du manuel d'espagnol ou la « *Grammatik im Überblick* » du manuel d'allemand se présentent selon un groupement par « *Unidades/Einheiten* », que l'on pourrait croire heureusement précédé d'un index qui permette de s'orienter. Hélas, celui-ci s'organise, lui aussi, par unités ! Ainsi, un élève qui voudrait revoir, en fin d'année, telle ou telle structure doit se souvenir de l'unité dans laquelle elle a été présentée, maîtriser la taxonomie grammaticale dans la langue cible et connaître suffisamment

¹³ En outre, ceci présuppose que la même série de manuels ait été suivie tout au long de la scolarité, ce qui ne semble pas fréquent en FWB.

¹⁴ Comme cela se fait parfois au niveau lexical, on pourrait imaginer un livre d'accompagnement grammatical au manuel, où la grammaire abordée dans l'ouvrage serait présentée dans la langue de scolarisation des élèves, et selon une perspective contrastive.

¹⁵ Rappelons que tous les élèves ne disposent pas nécessairement du livre d'exercices.

¹⁶ SB : Student's Book. L'abréviation est expliquée.

cette langue pour comprendre les explications données. Autant dire que cet apprenant-là a de grandes chances de ne pas avoir besoin de cet appendice, ni même, peut-être, du manuel. Il importe donc que les enseignants procèdent à des synthèses contrastives entre les deux langues, particulièrement en début d'apprentissage.

■ **Masse et progression des exercices formels**

Différents types d'exercices peuvent être identifiés dans le livre de l'élève : des exercices de *compréhension* de la nouvelle structure grammaticale ou du lexique (repérer la distinction de sens entre deux structures grammaticales, identifier tel ou tel temps dans des phrases données, etc.), des exercices de repérage de la forme correcte (« *Underline the correct verb form in the following sentences* »¹⁷), divers exercices d'*application* fermés (exercices d'association et de phrases/textes lacunaires, etc.), puis des exercices ouverts dans lesquels les élèves doivent *transférer* leurs acquis dans une nouvelle situation de production qui, somme toute, représente la tâche d'aboutissement (« *Write the story of your worst holiday in about 250 words* »¹⁸). Précisons que le manuel d'allemand propose quelques exercices de consolidation mais qui ne respectent pas la nécessaire progression dans la complexité.

Ce qui manque dans le manuel d'anglais et dans son livre d'exercices, ce sont des exercices plus ouverts qui permettent de faciliter le transfert des nouveaux acquis dans la tâche finale, sans pour autant s'y substituer déjà. Un exemple de ce type d'exercice est le jeu de rôles *dirigé* ou *balisé*, où les répliques des uns et des autres sont données dans la langue maternelle des élèves¹⁹, et obligent ceux-ci à mobiliser tous les savoirs qui ont été présentés et appliqués pendant la séquence didactique. Nous n'avons pas la naïveté de penser que ce type d'exercice guidé incitant l'élève à mobiliser tous les savoirs abordés en amont de la séquence garantit, à lui seul, le transfert des connaissances, mais nous pensons qu'omettre cette étape le rend encore plus improbable, et présente donc un risque d'inégalités.

Le manuel d'espagnol surprend par l'absence quasi totale d'exercices formels dans le livre de l'élève. Quant au *Libro de trabajo* complémentaire, il ne contient presque aucun exercice d'application fermé : il s'agit de tâches de production souvent déjà assez ouvertes. Cette quasi-absence d'exercices fermés pose problème pour l'acquisition des points de grammaire les plus délicats car les enseignants doivent donc prendre l'initiative de trouver ailleurs des exercices, afin d'assurer la maîtrise de certains aspects de la langue, faute de quoi, seuls certains profils d'élèves pourront surmonter la difficulté. Relevons que les ouvrages indépendants qui proposent des exercices d'application portant spécifiquement sur les structures grammaticales ne mobilisent pas le même lexique que celui abordé dans les séquences des manuels, ce qui peut poser des difficultés aux élèves plus faibles²⁰.

■ **Tâches d'aboutissement**

Contrairement à ce qui prévaut dans le manuel d'espagnol²¹, la tâche d'aboutissement n'est pas toujours facile à identifier dans les unités que nous avons consultées en anglais et en allemand. Ceci peut avoir deux conséquences importantes. Premier cas de figure : le professeur débutant ne propose pas de tâche d'aboutissement car il ne l'identifie pas dans le manuel. Deuxième cas de figure : le professeur a conscience qu'un manuel peut être perfectible²², et il en invente une. Notons que, dans le premier cas, un problème d'équité peut se poser dans la mesure où les

¹⁷ Traduction : « Souligner la forme verbale correcte dans les phrases suivantes ».

¹⁸ Traduction : « Ecris l'histoire de tes pires vacances en environ 250 mots ».

¹⁹ Exemple : « Fiches d'interaction orale » du Centre d'Autoformation et de Formation continue (Collectif, nd).

²⁰ Dans le cas où les professeurs novices se trouvent contraints de prendre eux-mêmes en charge la création d'exercices adéquats, l'expérience nous montre que les résultats ne garantissent pas toujours l'emploi d'une langue conforme à l'usage des natifs.

²¹ *Gente* propose deux pages de « *Tareas* » (tâches) dans chaque unité. Certains manuels d'espagnol ont d'ailleurs résolument adopté une approche actionnelle, signalée jusque dans leur titre, comme *En acción* (enClave-ELE), dont le sous-titre précise encore : « *con enfoque orientado a la acción* ».

²² Les étudiants que nous formons ont souvent des difficultés à concevoir qu'un manuel puisse présenter des lacunes. Cette *idéalisierung*, voire *sacralisation* des manuels, justifie pleinement un travail d'analyse de ces supports avec les étudiants-enseignants.

élèves ne sont pas entraînés, dans le cadre de l'apprentissage, à résoudre ce type de tâches d'aboutissement, alors que les épreuves d'évaluation certificative recommandées en FWB sont axées sur celles-ci²³ (Simons, 2012, p.142-145). Dans le second cas, les enseignants créent la tâche finale. Pour travailler chaque année avec les futurs enseignants sur la conception de ces tâches complexes, nous savons que ce travail est perçu comme extrêmement difficile, et il n'est pas rare que les enseignants imaginent des tâches qui ne présentent qu'un lien de surface avec les savoirs enseignés dans l'unité, ce qui défavorise les élèves plus faibles (Simons, 2012, p.142-145). Par exemple, cette tâche cible le thème abordé en apprentissage, et donc le même lexique, mais une partie seulement des savoirs grammaticaux, ou, pire encore, des savoirs grammaticaux qui n'ont pas encore fait l'objet d'un enseignement/apprentissage.

Deux explications peuvent être avancées à ce sujet. D'une part, les étudiants n'ont pas été habitués, dans leur formation académique et dans leur parcours scolaire, à travailler avec des tâches d'aboutissement et à établir des liens entre ces tâches et les savoirs qu'elles mobilisent. D'autre part, comme on l'a vu précédemment, les unités sont souvent extrêmement riches sur le plan des savoirs présentés, et il est effectivement difficile, voire impossible, d'imaginer une tâche qui mobilise les (trop) nombreux savoirs enseignés dans le cadre de cette unité (voir le cas de la forme polie dans l'*Unidad 10* de *Gente*). Certes, on pourrait imaginer appliquer ici aux tâches d'aboutissement le principe spiralaire évoqué précédemment pour la grammaire et (re)proposer ultérieurement des tâches similaires qui mobilisent des savoirs qui n'ont pas pu être convoqués précédemment dans la tâche d'aboutissement. Toutefois, ceci présuppose qu'on revienne fréquemment sur un même type de tâche, ce qui est nécessaire mais risque aussi d'émousser la motivation des élèves²⁴. Par ailleurs, cette démarche circulaire présuppose que l'enseignant et toute l'équipe pédagogique conservent une trace de ces tâches et des savoirs qui y ont été (partiellement) mobilisés.

■ **Densité et degré d'homogénéité des activités**

Une autre caractéristique des manuels contemporains – mais aussi, déjà d'une majorité de manuels communicatifs des années 80 et 90 – est le *foisonnement* des activités proposées aux élèves. Le manuel d'anglais est, à ce sujet, édifiant, puisqu'on y recense plus de quarante activités différentes pour les onze pages que compte l'unité. Par ailleurs, toujours pour le manuel d'anglais, cohabitent, sur une même double page, des textes, des microsynthèses grammaticales, des exercices de grammaire et de vocabulaire, des dessins, des photos, des images, etc., le tout dans une mise en page assez opaque, et avec un statut des titres et une numérotation de ceux-ci qui semblent presque aléatoires. Dans ces conditions, on a vraiment de la peine à imaginer comment les apprenants peuvent suivre le manuel pendant le cours, et encore plus comment ils peuvent utiliser cet « outil » à domicile.

Sans doute la masse et la variété des activités proposées partent-elles d'une bonne intention linguistique et pédagogique : traiter systématiquement les quatre compétences, travailler le lexique, la grammaire et les fonctions langagières, tout en proposant une certaine variété des activités, censée motiver les élèves. Mais on peut penser que cette concentration des activités sur une même double page répond aussi à des impératifs économiques : offrir « un peu de tout » pour qu'un maximum d'élèves, mais aussi d'enseignants, « y trouvent leur compte », et limiter le prix et le poids de l'ouvrage en concentrant un maximum d'activités par page. Toujours est-il que si le professeur ne procède pas à une *structuration* des informations en faisant apparaître clairement ce qui relève, entre autres, de la compréhension, de l'application et du transfert, ces manuels risquent de *dérouter* inutilement les élèves, alors que certains ont déjà beaucoup de mal à s'*orienter* dans un apprentissage structuré de la langue étrangère.

La nature hétérogène de ces supports, leur manque de clarté et de hiérarchie structurelles, ainsi qu'un lien peu évident entre les savoirs présentés et la tâche d'aboutissement, donnent aussi à penser à l'élève (et peut-être même à certains enseignants novices) que tout ce qui est présenté

²³ Ces tâches doivent être *contextualisées, inédites, complexes, ouvertes et finalisées*.

²⁴ On pense notamment au nombre de fois que les élèves sont amenés à se présenter à un locuteur natif fictif au cours de leur scolarité !

dans ces manuels est également important. Il reste alors à l'élève à distinguer l'essentiel de l'accessoire, en imaginant ce que le professeur pourrait bien demander comme tâche au test/à l'examen par rapport à cette unité-là. Et c'est là qu'apparaissent à nouveau les différences entre les élèves : il est des élèves qui parviennent « spontanément » à faire le tri entre ce qui est/semble important aux yeux de l'enseignant, et d'autres pas ; il est des élèves qui savent « naturellement » décoder l'implicite du discours de l'enseignant, et d'autres pas.

Il importe donc que l'enseignant procède à une démarche de contextualisation → décontextualisation → recontextualisation avec ses élèves. L'apprentissage du *décodage* des tâches complexes avec les élèves est selon nous un apprentissage transversal essentiel dans une perspective d'efficacité mais aussi d'équité, et ce décodage doit être explicité et étayé par l'enseignant (Simons, Delbrassine, Pagnoul & Van Hoof, 2011).

■ **Accessibilité des contenus culturels**

Les trois unités que nous avons étudiées ne sont pas aussi homogènes dans ce domaine. Dans le manuel d'anglais, l'entrée culturelle est très importante puisqu'on y aborde les fables (*The Bald Knight* et *The Farmer and His Sons*), mais aussi une courte biographie de trois artistes célèbres : Agatha Christie, Pablo Picasso et Scott Joplin²⁵. Pour être équitable, le professeur ne peut présumer que ces éléments culturels sont maîtrisés par tous les élèves, même en ce qui concerne les fables. Avant d'engager ceux-ci dans une activité de production de fable (contemporaine), voire de détournement de fables connues²⁶, il faudrait sans doute réactiver les connaissances des élèves à ce sujet dans leur culture *maternelle*. Idéalement, la structure interne d'une fable en tant que genre textuel devrait aussi faire l'objet d'un enseignement explicite (Simons, Jacquin, Delbrassine, à paraître) ce qui n'est pas le cas dans cette unité où les fables servent de « pré-textes » pour introduire deux aspects/temps du passé : le « *past simple* » et le « *past continuous* »²⁷.

Le manuel d'espagnol fait l'impasse sur la culture savante et académique pour se focaliser sur la culture contemporaine, populaire et médiatique (portraits de célébrités, recettes régionales, villes d'Espagne, fêtes traditionnelles, etc.). Il s'agit à chaque fois des deux dernières pages de l'unité, intitulées « *Mundos en contacto* » et toujours conçues pour donner lieu, une fois encore, à la réalisation de tâches. Par ailleurs, on rencontre régulièrement des précisions quant aux us et coutumes péninsulaires : par exemple, dans l'*Unidad 10*, la compréhension à l'audition qui présente un couple accueillant un autre pour le repas du soir est assortie d'un commentaire afin d'expliquer qu'il est d'usage en Espagne de faire visiter la maison à ses invités (p.102).

En ce qui concerne l'allemand, l'unité 2 (« Die Reise nach Wien ») n'offre aucune référence culturelle explicite, mis à part quelques éléments isolés, comme la « Wiener Riesenrad ». En revanche, l'unité 14 est intitulée « Typisch deutsch », et se consacre à la cuisine, aux malentendus entre cultures, aux autres pays germanophones, hors RFA. On retrouve ce type de références culturelles dans l'unité 15 qui aborde, entre autres, les fêtes de Noël et de Pâques. Tout comme le manuel *Gente*, le manuel *Geni@l* choisit donc de privilégier la culture pragmatique, au service de la communication.

À propos des contenus culturels plus « académiques », leur absence nous paraît aussi problématique sur le plan de l'équité, dans la mesure où l'école est, pour beaucoup d'élèves, le seul endroit où ils ont accès à cette culture, pour eux, étrangère. Ici se pose le problème de l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues qui tend à devenir hyperfonctionnel (Simons, 2012, p.145).

²⁵ Notons que le choix de Scott Joplin peut paraître étrange pour des élèves du secondaire et qu'on aurait pu sélectionner un peintre d'origine anglaise ou américaine.

²⁶ Ce qui n'est pas proposé par les auteurs du manuel mais pourrait séduire l'enseignant.

²⁷ Le livre du maître (p.28) définit la fable en quelques mots, mais sans préciser ses caractéristiques formelles et génériques, ce qui n'incite guère l'enseignant à mettre ces aspects en évidence aux yeux des élèves.

Conclusion

Les manuels de langues contemporains présentent une très grande richesse tant au niveau des *inputs* langagiers présentés que des multiples entrées proposées : les quatre compétences langagières, le lexique, la grammaire, les fonctions langagières, et, parfois, différents aspects (socio-)culturels.

L'analyse des trois unités montre – avec des nuances selon les langues – que celles-ci présentent bel et bien des risques d'inégalités. Ceux-ci se manifestent à différents niveaux : la langue dans laquelle le manuel est rédigé, la longueur et la densité des unités, l'approche inductive et « spiralaire » adoptée pour présenter les nouveaux savoirs grammaticaux, l'organisation inappropriée des appendices grammaticaux, la nature composite et fragmentée des unités, le manque ou la pauvreté des activités intermédiaires entre les exercices d'application fermés et la résolution de la tâche finale... Ces caractéristiques présentent des risques car elles peuvent induire de la part des enseignants, particulièrement chez les novices, des usages qui peuvent renforcer les inégalités. Ces différents facteurs rendent aussi particulièrement difficile une utilisation *autonome* de ces supports par les élèves, et c'est ici que se situent principalement les risques d'inégalités. En effet, ces supports nécessitent, entre autres, une maîtrise de la langue étrangère, langue de rédaction de ces ouvrages, une capacité à tisser des liens entre différentes sources d'*input*, à identifier ce qui relève de la compréhension, de l'application et du transfert des connaissances ; bref une certaine familiarisation avec la littérature scolaire contemporaine qui peut considérablement varier d'un élève à l'autre.

Les résultats de cette recherche sont néanmoins à prendre avec précaution car ils doivent encore être complétés par l'analyse des autres unités qui composent les manuels étudiés et des autres manuels de la même série. Enfin, nous projetons d'observer les enseignants dans leur utilisation de ces manuels, en classe. Car, et c'est sur cette note positive que nous souhaitons conclure ce texte, l'intervention de l'enseignant peut permettre de réduire les risques d'inégalités que le manuel présente. Pour ce faire, il importe d'abord de désacraliser le manuel, puis de prendre conscience des risques d'inégalités qu'il comporte. Puisse cet article y avoir contribué.

Références

Ouvrages et articles de revue

BAUTIER E. (dir.) (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique Sociale.

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-79.

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de Pédagogie*, n°148, p.89-100.

DELARUE-BRETON C. (2011), « Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école », *Recherches en Éducation*, n°10, p.45-55.

GERARD F.-M. & ROEGIERS X. (2009, 2^e édition), *Des manuels scolaires pour apprendre, Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck.

GERMAIN C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International et Montréal, HMH.

HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision », *Revue française de pédagogie*, volume 86, p.5-16.

PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, CLE International.

PUREN C. (1994), *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF-Didier.

SIMONS G. (2012), « Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité », *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves*, J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (dir), Bruxelles, De Boeck, p.103-148.

SIMONS G., JACQUIN M. & DELBRASSINE D. (dir.) (à paraître), *Les genres textuels et la littérature (de jeunesse) dans l'enseignement des langues étrangères : entre théorie et pratique*, Bern, Peter Lang.

SIMONS G., DELBRASSINE D., PAGNOUL P. & VAN HOOFF F. (2011), « Compte rendu de l'atelier sur les langues étrangères », *Actes de l'Université d'été 2011. Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage : un mariage impossible ?*, Puzzle, n°30, p.38-43.

Manuels scolaires et outil d'analyse

Allemand

FUNK H., KOENIG M., KOITHAN U. & SCHERLING T. (2003), *Geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A2*, Berlin/München, Langenscheidt.

FUNK H., KOENIG M., KOITHAN U. & SCHERLING T. (2003), *Geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Lehrerhandbuch A2*, Berlin/München, Langenscheidt.

KELLER S., MARIOTTA M. & SCHERLING T. (2003), *Geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch A2*, Berlin/München, Langenscheidt.

Anglais

SOARS L. & SOARS J. (1998), *New Headway English Course. Intermediate. Student's Book*, Oxford, Oxford University Press.

SOARS L. & SOARS J. (1998), *New Headway English Course. Intermediate. Teacher's Book*, Oxford, Oxford University Press.

SOARS L. & SOARS J. (2004), *New Headway English Course. Intermediate. Workbook*, Oxford, Oxford University Press.

Espagnol

MARTÍN PERIS E. & SANS BAULENAS N. (2004), *Gente – Curso de Español para Extranjeros (Nueva Edición), Libro del alumno 1*, Barcelona, Editorial Difusión.

MARTÍN PERIS E. & SANS BAULENAS N. (2008), *Gente Nueva Edición 1. Libro del profesor*, Barcelona, Difusión.

Français

CAF - CENTRE D'AUTOFORMATION ET DE FORMATION CONTINUEE DE L'ENSEIGNEMENT (nd), *Grille d'analyse de manuels de langues élaborée par le CAF et l'inspection des langues germaniques*, Bruxelles, Communauté française de Belgique.

Décrets et autres documents (officiels) de la FWB et du Conseil de l'Europe

COMMUNAUTE FRANÇAISE (1997), *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.

COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE (1999a), *Socles de compétences – langues modernes –*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE (1999b), *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris/Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE (2001), *Devenir Enseignant. Le métier change, la formation aussi*, Bruxelles, Administration de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service orientation et informations générales sur les études.

Travail de fin d'études

BASTIN A. (2012), *Diferencias entre las concepciones belgas y francesas de la enseñanza de la gramática: análisis comparativo de cuatro manuales de ELE (Juntos 1ère année, Quisiera 1ère année, Gente 1 y Sueña 1)*, Travail de fin d'études de maîtrise en Langues et littératures modernes, Liège, Université de Liège, juin 2012.